Desanudar el vinculo entre condicion social y destino educativo

La confianza es un dispositivo central de la vida social y de la constitución de identidad. Es uno de los mecanismos privilegiados para la construcción de lo social (Luhmann, 1966). La confianza no es tan solo un mecanismo psicológico que se asienta en los estados de conciencia de los sujetos sino que toda comunicación social está atravesada por una fuerte carga de confianza/desconfianza.

Sin la confianza, como hecho básico en nuestra vida social, difícilmente seríamos capaces de movernos de un punto a otro en la cotidianeidad de nuestra existencia. Junto con el respeto mutuo, el sentimiento de confiar involucra una red vincular que podría traducirse en la siguiente máxima: confío en ti si y solo si tú confías en mí –y también viceversa. Es uno de los pre-requisitos para enlazarnos unos con otros. En sociedades complejas como las nuestras, donde no mantenemos solo relaciones de familiaridad sino mayoritariamente con desconocidos, debemos confiar aceptando el riesgo de interactuar con otros.

Cada estudiante conoce descubriendo el mundo. Pero el mundo se explora junto a otros. El docente tiene un papel significativo en esta experiencia que es a la vez singular y colectiva. La figura de autoridad es aquella que abre mundos imaginarios tendiendo puentes y contribuyendo a formar disposiciones o deseos para aventurarse a cruzarlos, nunca en soledad, dado que somos seres intrínsecamente interdependientes. Vivimos juntos y con-vivimos.

Los seres humanos individuales formamos un tejido de relaciones con otros. Somos personas únicas dentro de una red social (Elias, 2000). La autoridad docente es aquella que instala límites de cuidado viabilizando así el acto pedagógico que es siempre un acto humano.

Desplegar y atravesar puentes es la gran travesía en la que nos embarcamos en los procesos dialécticos del enseñar y aprender.

Entonces, reafirmo la idea de que la esperanza en el otro es un componente ineludible para el acto de educar. Nadie aprende si se lo minimiza, si se lo inferioriza. Más aún, como ya tuvimos en cuenta que si ese juicio descalificatorio, si esa violencia simbólica proviene de una figura adulta tan definitoria como lo es el docente, se consolida la desesperanza.

La condición de partida con la que necesitamos emprender la maravillosa aventura de educar es la de creer que, bajo ciertas condiciones sociales, institucionales y pedagógicas, se puede aprender. Es imperioso crear la expectativa de que todas y todos, sin distinción, pueden aprender.

Una escuela que se valúe de más justa es precisamente aquella que combina igualdad de posiciones (que organizan la estructura social) con la igualdad de oportunidades, a fin de reducir la brecha social.

La igualación de las oportunidades altera las marcas negativas o estigmatizantes de los actores que son objeto de discriminación afirmando simultáneamente una exigencia de reconocimiento. Transforma así el estigma en características positivas de aquellos rasgos culturales y sociales que fundan la diversidad de la sociedad (Dubet, 2012). La escuela democrática es aquella que amplía el abanico que tiene a estrecharse dada la estructura desigual de las oportunidades. De hecho, las oportunidades no están distribuidas con justicia sino que dependen de la pertenencia social de individuos y grupos.

El legado del pedagogo Paulo Freire es definitorio en este sentido cuando afirma que:

> "Una educación sin esperanza no es educación. Quien, por ejemplo, no tiene esperanza en la educación de los campesinos deberá buscar otro trabajo en otra parte" (Freire, 2002: 30).

Esta esperanza activa, la de las y los educadores, colisiona con la creencia social extendida que sostiene que hay quienes nacen con las disposiciones innatas o intrínsecas para el aprendizaje mientras que otros no están dotados por naturaleza. Si bien es una representación falsa, la de las predisposiciones innatas para aprender, dadas a unos y negadas a otros desde el nacimiento, funciona eficazmente cuando los individuos y grupos terminan adjudicándose el fracaso escolar a sí mismos bajo ideas tales como:

- "no nací para el estudio"
- "no nací para las matemáticas"
- "la escuela no es para mí"
- "no me da la cabeza para el estudio"
- "no estoy dotado para las matemáticas"

Incluso se verifica este efecto creencia cuando los miembros del hogar de los estudiantes renuevan aseveraciones tales como:

- "de hermano repetidor, hijo repetidor"
- "de padre analfabeto, hijo analfabeto"

En definitiva, lo que subrayo es el hecho de que los sujetos interiorizamos de un modo inconsciente estas falsas creencias en una sociedad excluyente y solemos asumir que "estamos donde nos merecemos estar de acuerdo a nuestras capacidades naturales". De allí que es habitual escuchar entre los sujetos atravesados por situaciones de marginalidad veredictos sobre la capacidad propia para justificar sus trayectorias de fracaso por el sistema educativo: "la secundaria no es para mí", "no nací para la universidad".

En la crítica a estas ideas y creencias naturalizadas he trabajado fuertemente (Kaplan, 2008) para poner de relieve cómo las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre "naturalezas", determinadas ya desde el nacimiento. Se transmuta así el orden social haciéndolo pasar por biológico, desconociendo la dialéctica entre los procesos biológicos y los procesos socioeducativos.

A través de los argumentos del racismo académico de corte biologicista se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan, por poner un caso muy mentado, en la supuesta deficiencia innata de la población pobre. La argumentación central basada en la teoría hereditarista del CI[7], esto es, en los estigmas mentales, consiste en sostener que en los barrios marginales habitan individuos de baja capacidad cognitiva.

Al respecto, es conocida la repercusión y la polémica que a principios de los 90 tuvo la obra de J. Murray –*The Bell Curve, Intelligence and Class Structure in American Life* (La Curva de Campana. Inteligencia y estructura de clase en la vida norteamericana) en la que

7. Ver: *The Bell Curve, Intelligence and Class Structure in American Life.*

afirmaba que los negros eran innatamente inferiores y que ello explicaba que vivan en la marginalidad.

El orden social desigual, sostenido en gran medida por este tipo de creencias, impone en nuestras mentes ciertas categorías de percepción y formas de nombramiento con las que pensamos y actuamos sobre la realidad educativa. Las nominaciones tienen un efecto productivo. Bajo las lógicas del sentido práctico, los agentes interiorizan las estructuras sociales y las asumen como evidentes, configurándolos subjetivamente en sus modos de ver y hacer el mundo. Desde estas visiones no es de extrañarnos la naturalidad con la que se acepta el retorno a tesis que proclaman el carácter biológico e innato de las aptitudes y la determinación genética de las capacidades humanas.

La filosofía del don, la creencia social en el talento innato para aprender dado a unos y negado a otros por naturaleza, suelen esgrimirse como fundamentos del éxito y fracaso escolares, transformándose en veredictos inapelables. Lo cierto es que el orden social se inscribe progresivamente en nuestras mentes.

La ideología meritocrática de los dones naturales, la apelación a la genialidad, la brillantez, el talento o las capacidades innatas (en los genes) han sido y siguen siendo maneras que han usado el sentido común y el discurso pedagógico conservador para explicar el inexorable rendimiento escolar de ciertos estudiantes. Toda vez que estemos frente a discursos que apelen a atribuir a los individuos (a sus propias capacidades, potencialidades o limitaciones) la explicación de sus rendimientos, estamos frente a un pensamiento esencialista. Buscar en la esencia de los sujetos, esto es en sus genes o en sus herencias familiares, los argumentos por sus logros o fracasos es hacer de las capacidades esencias inmutables que explican el comportamiento de los individuos.

El esencialismo transmuta las diferencias sociales (la desigualdad o las distancias sociales entre grupos) como si se tratara de diferencias esenciales, naturales, inscriptas en su biología. Las justificaciones que algunos grupos usan o necesitan para reafirmar su poder muchas veces provienen del propio saber científico. Como se sabe, la ciencia forma parte de los otros discursos sociales, no es ni neutral ni objetiva, sino que se trata de la producción de unas verdades respecto a los sujetos, sus cualidades, sus características y sus posibilidades.

La categoría de "talento" expresa la eficacia de la ideología de los dones naturales o ideología carismática, que busca trasmutar las

desigualdades sociales en desigualdades individuales. El talento pone el ojo solo en los rendimientos diferenciales de los individuos en lugar de ponerlo sobre la matriz social de la cuales provienen.

Bourdieu enfatiza cómo las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la "gracia" o el "talento") una legitimización de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el "racismo de clase" puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponerse otra imagen del éxito educativo, las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como un destino personal (Bourdieu, 1990).

Ese racismo de clase enmascarado del que Bourdieu refiere en este fragmento de su investigación publicada como *Los Herederos*, a la que ya mencioné, es lo que luego denominó como racismo de la inteligencia. Podríamos decir que la inteligencia es una propiedad cuantificable del talento que le da entidad científica a esta ideología. Se trata de una forma eufemizada de racismo que, bajo el carácter científico del discurso, pretende fundamentar las relaciones desiguales de poder y la esencia superior de aquellos que dominan. No es casual que los test de inteligencia, y el desarrollo de las investigaciones socioeducativas bajo el paradigma determinista-biologicista, estén relacionados con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron al sistema escolar infancias y juventudes históricamente excluidoras porque supuestamente no tenían "disposiciones", no eran "bien dotados", es decir, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares (1990).

Bourdieu no se conforma con develar la lógica de esta ideología sino que también se propone profundizar en la génesis social de la eficacia simbólica de la cual goza hasta nuestros días. Su vigor no solo se debe a que las clases dominantes logran imponer su punto de vista invisibilizando las causas sociales de los rendimientos escolares dispares, sino que también estas lógicas son aceptadas y avaladas por aquellos que las padecen. He sostenido que: "La fuerza de los discursos individualizantes y autoresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir, esto es, sobre la producción de subjetividades" (Kaplan, 2008).

La ideología de los dones naturales no solo radica en que las clases dominantes encuentran una legitimización de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal, sino que también contribuye al disciplinamiento de las expectativas subjetivas de los sectores más desfavorecidos sobre sus posibilidades de acceso a ciertos espacios, como puede ser la universidad.

La eficacia simbólica de este proceso radica en el ocultamiento del vínculo que existe entre un orden social y el sistema de clasificación escolar. A partir de un "lenguaje escolar", que se objetiva en una red de significados, se transmuta una clasificación social en otra puramente escolar que es legítimamente institucionalizada por una escuela que se muestra neutral y propiciadora de igualdad (Kaplan, 2008).

Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar (o a reforzar) unas diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, asimismo y de esta forma, las conductas destinadas a aproximar el ser real al ser oficial (Bourdieu, 1990).

Así, la escuela se erige, de modo no intencional, en productora de habitus (esquemas de percepción y acción sobre el mundo social) ajustados a las divisiones objetivas que son vividas como comunes y naturales. Las taxonomías escolares son incorporadas subjetivamente, de modo no consciente, por los estudiantes como principios prácticos que atraviesan sus trayectorias sociales.

Si hablamos de la moda actual de imponer acríticamente ciertas ideas de las neurociencias en pedagogía, vemos que no hablamos de nada nuevo. En cambio, se trata de una mirada antigua y conservadora que viene a afirmar que las diferencias en tiempos/resultados de aprendizaje de los estudiantes son diferencias dadas en los cerebros. Por el contrario, afirmo que no hay diferencias cerebrales entre los ricos y los pobres. Lo que hay, en todo caso, son condiciones y oportunidades distintas para aprender, que son básicamente sociales.

No hay nada de naturaleza en la desigualdad. Es decir, la desigualdad social y educativa no se aloja en el cerebro. Sin embargo, si a estas perspectivas uno no las mira críticamente y no las analiza, se puede caer en la idea de que los cerebros son los que definen el fracaso o el éxito de la gente, en la sociedad o en la escuela.

Por el contrario, desde la perspectiva crítica se piensa una educación ligada a las condiciones sociales del aprender, a la constitución de subjetividad (somos sujetos, no meramente cerebros) y a buscar mayores niveles de justicia social en lugar de localizar en los cerebros el problema de la educación. Ahora, con el retorno a estos dicursos conservadores, se están abandonando y deslegitimando las perspectivas que tienen por misión criticar y denunciar los males de la injusticia social. Y se está volviendo de alguna manera a aceptar el orden social, a decir que si hay diferencias de aprendizajes en la escuela se debe a cuestiones innatas que el individuo ya trae, sea desde su composición neurológica cerebral o bien desde su casa. Como si fuera un veredicto condenatorio decir que tal niño viene de tal hogar. Cuando en realidad lo que tenemos que ver es que, si viene de tal hogar y tiene desventaja, lo primero que hay que hacer es trabajar sobre esas desventajas.

Reafirmo, por tanto, que el éxito o el fracaso escolar no está en los genes, aunque así lo reproduzca sistemáticamente el sentido común dominante. Hay que revisar estas aparentes verdades de que es la naturaleza la que nos determina inexorablemente.

Romper con esas opiniones es una tarea tan compleja como ineludible a los fines de desplegar, a través del vínculo con el conocimiento, nuevos "posibles simbólicos". Allí donde todo parece determinado por las contricciones de la miseria, la exclusión y, de otras formas, de la violencia estructural, existe un territorio de incertidumbre y de posibilidad. El territorio escolar es constitutivamente arena de luchas por los sentidos de la escolarización y, por ende, inexcusablemente prefijado y contingente a la vez.

De lo que se trata en la vida escolar es de desanudar el vínculo entre origen social y destino escolar. Uno de los componentes para desajustar estos nudos que atan condición de origen y pronóstico es el amor del educador que viabiliza imaginar futuros al visibilizar y superar las restricciones originarias a través de la comunicación interpersonal.

> "No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás, no los respeta. No hay educación del miedo. Nada se puede temer de la educación si se ama" (Freire, 2002: 29-30).

No se puede trabajar en pedagogía sin amar a los niños en el sentido de tener un afecto hacia los otros, una cierta empatía con el sufrimiento social. Las emociones y nuestra estructuración afectiva están vinculadas al lazo o entre-lazamiento humano. Lo que equivale a plantear que no se puede educar –casi por principio– sin tener en cuenta que el otro puede tener sus propias características, que puede estar padeciendo o atravesando dificultades de aprendizaje, que es un ser que siente y que precisa ser valorizado.

Hay que tratar de escaparse de dictar veredictos condenatorios sobre las potencialidades de los estudiantes, evitando diagnósticos definitorios sobre las capacidades individuales o sobre las influencias del hogar. Los diagnósticos son hipótesis, por tanto siempre provisorios, sobre los que las prácticas pedagógicas pueden incidir.